Madani: Jurnal Ilmiah Multidisiplin
Volume 4, Nomor 10, November 2026, P. 383-396
e-ISSN: 2986-6340
Licensed by Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24213234

Analisis Komparatif Sembilan Pendekatan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam: Kajian Pustaka atas Karakteristik, Landasan, dan Kekuatan Bukti

A Comparative Analysis of Nine Learning Approaches in Islamic Religious Education: A Literature Review of Characteristics, Foundations, and Strength of Evidence

Karmianti[1], Ulpa Reni[2], Syahruddin Usman[3]
[1,2,3]Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Indonesia
Email: Karmianti130192@gmail.com, ulpareni38@gmail.com, syahruddin.usman@uin-alauddin.ac.id

Abstrak

Pendidikan Agama Islam (PAI) bertujuan membentuk pengetahuan, sikap, dan keterampilan ibadah sehingga guru perlu memilih pendekatan pembelajaran secara cermat. Namun, klaim keunggulan suatu pendekatan sering sulit dibandingkan karena istilah yang dipakai tidak seragam dan bukti empiris yang tersedia tidak setara. Artikel ini bertujuan membandingkan sembilan pendekatan pembelajaran PAI, yaitu berpusat pada guru, berpusat pada peserta didik, kontekstual, konstruktivis, saintifik, humanistik, berbasis masalah, kooperatif, dan berdiferensiasi, berdasarkan karakteristik, landasan, dan kekuatan buktinya. Penelitian ini berupa kajian pustaka kualitatif-komparatif terhadap 30 sumber (27 artikel jurnal, satu prosiding, dan dua buku), 29 di antaranya terbit pada 2021–2026. Analisis konten komparatif dilakukan pada 14 aspek, disertai penilaian deskriptif atas desain bukti. Hasil menunjukkan bahwa (1) pendekatan, strategi, model, dan teori belajar dilabeli secara tidak konsisten sehingga banyak perbandingan tidak sejenjang; (2) bukti kuasi-eksperimental terbatas dan hanya tersedia untuk pendekatan kontekstual dan kooperatif, bukti pembelajaran berbasis masalah pada PAI bersifat korelasional, sedangkan pendekatan lain bertumpu pada studi kasus, kajian pustaka, dan kajian konseptual; (3) pendekatan berbeda pada sumbu yang berbeda, bukan pada satu skala baik–buruk; dan (4) praktik yang tampak baik bersifat adaptif dan memadukan pendekatan. Keunggulan satu pendekatan atas pendekatan lain belum dapat dinyatakan. Artikel ini menawarkan kerangka pemilihan pendekatan berdasarkan tujuan, karakter materi, dan kondisi kelas sebagai hipotesis kerja untuk diuji melalui penelitian empiris lintas pendekatan.
Kata kunci: *pendekatan pembelajaran; Pendidikan Agama Islam; kajian pustaka; kekuatan bukti; pembelajaran berdiferensiasi*

Abstract

Islamic Religious Education (PAI) aims to develop knowledge, attitudes, and worship skills, so teachers must choose learning approaches carefully. However, claims about the superiority of a given approach are difficult to compare because terminology is inconsistent and the available empirical evidence is uneven. This article compares nine PAI learning approaches (teacher-centered, student-centered, contextual, constructivist, scientific, humanistic, problem-based, cooperative, and differentiated) in terms of their characteristics, foundations, and strength of evidence. The study is a qualitative-comparative literature review of 30 sources (27 journal articles, one conference paper, and two books), 29 of which were published in 2021–2026. A comparative content analysis was conducted across 14 aspects, accompanied by a descriptive appraisal of evidence designs. The findings show that (1) approaches, strategies, models, and learning theories are labelled inconsistently, so many comparisons are made across different levels; (2) quasi-experimental evidence is limited and available mainly for contextual and cooperative learning, evidence on problem-based learning in PAI is correlational, and the remaining approaches rely on case studies, literature reviews, and conceptual work; (3) approaches differ along different dimensions rather than on a single good–bad scale; and (4) good practice appears adaptive and combines approaches. The superiority of one approach over another cannot yet be asserted. The article offers a selection framework based on goals, content characteristics, and classroom conditions as a working hypothesis for cross-approach empirical research.
Keywords: *learning approaches; Islamic religious education; literature review; strength of evidence; differentiated instruction*

Article Info:
Received date: 05 October 2026 Revised date: 15 October 2026 Accepted date: 13 November 2026

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah dan madrasah tidak hanya menyampaikan pengetahuan

keagamaan, tetapi juga membentuk sikap, penghayatan, dan keterampilan beribadah peserta didik. Cakupan tujuan yang luas ini menuntut guru mengambil keputusan pembelajaran yang tidak sederhana: apakah materi cukup dijelaskan langsung, perlu ditemukan sendiri oleh peserta didik, atau lebih tepat dihubungkan dengan pengalaman dan masalah nyata mereka. Keputusan tersebut pada dasarnya berpangkal pada pendekatan pembelajaran yang dipilih (Reksiana, 2018). Kebijakan kurikulum yang memberi ruang bagi inovasi dan pembelajaran bermakna, seperti Kurikulum Merdeka, makin menegaskan perlunya pemahaman yang jernih tentang pilihan-pilihan tersebut (Nursiah et al., 2024).

Persoalan pertama ialah kejelasan istilah. Reksiana (2018) menunjukkan bahwa istilah pendekatan, strategi, model, metode, dan teknik pembelajaran kerap tumpang tindih dalam penggunaannya. Kepustakaan PAI terkini memperlihatkan hal yang sama. Wahdini dan Haris (2025) memuat kata *approach* pada judul tetapi menyebut *student-centered learning* sebagai model pada abstrak; *Contextual Teaching and Learning* (CTL) disebut model oleh Putri dan Subando (2025) serta Mualifah et al. (2026), tetapi abstrak yang terakhir menyebutnya pula pendekatan inovatif; pembelajaran berbasis masalah disebut model oleh Syarif et al. (2026); sedangkan teori humanistik disebut pendekatan oleh Firdaus dan Mukaffa (2026). Bila CTL, *Problem-Based Learning* (PBL), atau pembelajaran kooperatif disebut "pendekatan" oleh satu penulis dan "model" oleh penulis lain, perbandingan antarpendekatan mudah menjadi tidak sebanding.

Persoalan kedua ialah keragaman praktik dan ketidaksetaraan bukti. Pembelajaran berpusat pada guru tidak otomatis bermasalah: Grahmayanuri et al. (2024) melaporkan bahwa guru PAI SMP/MTs di Kota Medan mempertahankan ceramah karena kebutuhan siswa akan pemaparan yang jelas, keterbatasan fasilitas, dan perannya sebagai pengantar materi, lalu memadukannya dengan tanya jawab, demonstrasi, dan presentasi kelompok. Di sisi lain, Nurhayati et al. (2026) menemukan pada satu kelas SMPIT bahwa pembelajaran yang didominasi ceramah membuat siswa pasif dan kurang fokus, sedangkan metode interaktif meningkatkan perhatian dan partisipasi. Sejumlah kajian juga mendorong pembelajaran berpusat pada peserta didik (Aryani et al., 2024; Wahdini & Haris, 2025) dan pembelajaran berdiferensiasi yang adaptif terhadap kesiapan dan gaya belajar (Hardiansyah et al., 2025; Hazyimara et al., 2024; Majid & Najib, 2025). Pernyataan-pernyataan itu merupakan posisi dan temuan masing-masing penulis pada konteks tertentu, bukan bukti keunggulan satu pendekatan atas pendekatan lain.

Celah kajian terletak pada dua hal. Pertama, sebagian besar studi menelaah satu pendekatan pada satu konteks sehingga perbandingan lintas pendekatan dengan kerangka yang sama jarang tersedia. Kedua, kekuatan desain bukti jarang dinilai secara eksplisit ketika klaim efektivitas dikutip. Hattie (2023), yang menyintesis lebih dari 2.100 meta-analisis tentang hasil belajar, menjadi rujukan bahwa pertimbangan tentang efektivitas semestinya bertumpu pada akumulasi bukti dan bukan pada studi tunggal. Artikel ini berupaya mengisi celah tersebut dengan membandingkan sembilan pendekatan pada 14 aspek, menilai desain bukti masing-masing secara deskriptif, dan memetakan implikasinya pada empat rumpun mata pelajaran PAI, yaitu Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, dan Sejarah Kebudayaan Islam (SKI).

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini menjawab lima pertanyaan: (1) bagaimana konsep pendekatan, strategi, model, metode, dan teknik dibedakan serta dikaitkan dalam pembelajaran PAI; (2) apa karakteristik, peran guru dan peserta didik, kelebihan, serta keterbatasan sembilan pendekatan yang dikaji; (3) apa landasan filosofis dan pedagogis yang mendasarinya; (4) seberapa kuat bukti yang mendukung masing-masing pendekatan; dan (5) bagaimana implikasinya bagi pemilihan pendekatan pada rumpun mata pelajaran PAI.

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain kajian pustaka kualitatif yang bersifat naratif-komparatif.

Desain ini dipilih karena tujuannya membandingkan pendekatan dan menilai dasar buktinya, bukan menghitung ukuran efek gabungan. Kajian ini bukan tinjauan sistematis berprotokol dan bukan meta-analisis; oleh karena itu, kesimpulannya tidak dimaksudkan mewakili seluruh literatur yang ada.

Sumber dan Kriteria Pemilihan

Sumber ditelusuri secara daring melalui laman jurnal, indeks Garuda, DOAJ, dan mesin pencari dalam dua tahap, yakni penyusunan kerangka pada Oktober 2026 dan penelusuran tambahan pada November 2026. Kata kunci mencakup padanan bahasa Indonesia dan Inggris untuk pendekatan pembelajaran PAI, pembelajaran berpusat pada peserta didik, CTL, PBL, kooperatif, humanistik, saintifik, konstruktivis, berdiferensiasi, dan Kurikulum Merdeka. Sumber dipilih secara purposif dengan tiga kriteria: (a) membahas pembelajaran PAI atau pendidikan Islam, atau, sebagai pembanding, pendekatan pembelajaran secara umum; (b) terbit pada 2021–2026, dengan satu pengecualian berupa rujukan terminologi tahun 2018 yang menjadi dasar kerangka istilah; dan (c) metadata dapat diverifikasi (penulis, judul, wadah terbitan, tahun, serta DOI atau tautan). Hasil pemilihan adalah 30 sumber: 27 artikel jurnal, satu prosiding, dan dua buku, 29 di antaranya terbit pada 2021–2026.

Tingkat Keterbacaan Sumber

Tidak semua sumber dapat dibaca pada teks lengkap. Delapan sumber dibaca pada teks lengkap (Reksiana, 2018; Grahmayanuri et al., 2024; Hardiansyah et al., 2025; Putri & Subando, 2025; Mualifah et al., 2026; Firdaus & Mukaffa, 2026; Susetyo & Syahidin, 2026; Wahdini & Haris, 2025). Sumber lainnya dibaca pada tingkat abstrak atau halaman metadata, dan dua buku dirujuk pada tingkat katalog. Klaim dari sumber tingkat abstrak dilaporkan sebatas yang dinyatakan penulisnya pada abstrak. Tingkat keterbacaan setiap sumber empiris dan konseptual dicantumkan pada Tabel 1 (TL = teks lengkap; A = abstrak/metadata).

Tabel 1. Ringkasan Sumber yang Dianalisis, Pendekatan yang Dibahas, Desain, dan Tingkat Keterbacaan

No	Sumber	Pendekatan	Desain dan konteks	Baca
1	Grahmayanuri et al. (2024)	Berpusat pada guru	Kualitatif; observasi, wawancara, dokumentasi; guru PAI SMP/MTs di Medan	TL
2	Nurhayati et al. (2026)	Berpusat pada guru dan interaktif	Deskriptif kualitatif; satu guru dan 16 siswa kelas VII SMPIT	A
3	Wahdini & Haris (2025)	Berpusat pada peserta didik	Tinjauan pustaka sistematis (30 artikel disebut); pencegahan radikalisme	TL
4	Kadafi & Ulpah (2023)	Berpusat pada peserta didik	Tinjauan pustaka sistematis; kurikulum pendidikan tinggi Islam	A
5	Aryani et al. (2024)	Berpusat pada peserta didik	Kualitatif; wawancara guru dan siswa, Indonesia dan Bangladesh	A
6	Hermawan et al. (2024)	Berpusat pada peserta didik	Kualitatif deskriptif lapangan; mata kuliah PAI di perguruan tinggi	A
7	Susetyo & Syahidin (2026)	Berpusat pada peserta didik	Pengembangan model konseptual (QNLM); belum diuji	TL
8	Putri & Subando (2025)	Kontekstual (CTL)	Kuasi-eksperimen; dua kelas SD, masing-masing 20 siswa	TL
9	Purba & Alawiyah (2026)	Kontekstual (CTL)	Kuasi-eksperimen *pretest-posttest* dengan kelas kontrol; SMP negeri	A
10	Mualifah et al. (2026)	Kontekstual (CTL)	Kajian pustaka; PAI di SMA	TL
11	Amina et al. (2025)	Konstruktivis	Kajian pustaka/konseptual	A
12	Aini (2023)	Saintifik	Kajian konseptual	A
13	Firdaus & Mukaffa (2026)	Humanistik	Studi kepustakaan	TL
14	Fahira (2026)	Humanistik	Studi kepustakaan; kurikulum PAI	A
15	Syarif et al. (2026)	Berbasis masalah (PBL)	Korelasional; angket; 79 siswa kelas X MAN	A

16	Yanto et al. (2026)	Berbasis masalah (non-PAI)	Meta-analisis 25 studi; pemecahan masalah sains	A
17	Karman et al. (2024)	Kooperatif	Kuasi-eksperimen pra–pasca; mata kuliah tafsir di perguruan tinggi	A
18	Adriantoni (2022)	Kooperatif	Kuasi-eksperimen; dua teknik kooperatif; SMA	A
19	Jamaluddin & Hayati (2022)	Kooperatif	Kuasi-eksperimen; *Group Investigation* daring; motivasi belajar	A
20	Hardiansyah et al. (2025)	Berdiferensiasi	Studi kasus kualitatif; satu kelas VI SD Islam	TL
21	Hazyimara et al. (2024)	Berdiferensiasi	Kualitatif; wawancara satu guru PAI SMA	A
22	Nurlaili et al. (2023)	Berdiferensiasi	Deskriptif kualitatif; satu guru dan tiga siswa kelas VI SD	A
23	Ghani et al. (2025)	Berdiferensiasi	Kualitatif eksploratif; tiga SD di Bandung	A
24	Majid & Najib (2025)	Berdiferensiasi	Studi kasus kualitatif; SMP	A
25	Napisya et al. (2026)	Berdiferensiasi	Studi kasus kualitatif deskriptif; SMP negeri	A
26	Hidayani et al. (2026)	Landasan keislaman	Kajian pendekatan dan komunikasi pembelajaran Islam (desain tidak dirinci)	A
27	Nursiah et al. (2024)	Kurikulum Merdeka	Studi pustaka; pengembangan pembelajaran PAI	A

Catatan: tiga sumber lain (Reksiana, 2018; Hattie, 2023; Lemov, 2021) dipakai sebagai rujukan terminologi dan pembanding umum, bukan sebagai bukti pendekatan tertentu.

Teknik Analisis Data

Data dianalisis dengan analisis konten komparatif dalam empat langkah. Pertama, informasi pokok diekstraksi dari setiap sumber (desain, konteks, temuan, dan keterbatasan yang dinyatakan penulisnya). Kedua, informasi dikodekan ke dalam 14 aspek perbandingan: landasan, tujuan atau fokus, peran guru, peran peserta didik, interaksi, metode atau model yang lazim, kesesuaian materi PAI, waktu dan sumber daya, kelebihan, keterbatasan, penilaian yang sesuai, status istilah, dasar bukti, dan catatan kehati-hatian. Ketiga, kekuatan bukti dinilai secara deskriptif berdasarkan jenis desain (meta-analisis, kuasi-eksperimen, korelasional, studi kasus atau kualitatif, serta kajian pustaka atau konseptual), ukuran sampel, dan kelengkapan pelaporan. Skor numerik tidak diberikan karena tidak ada pengukuran lintas pendekatan dalam sumber yang dikaji. Keempat, pola lintas pendekatan disintesis. Isi aspek 1–12 merupakan sintesis penulis dari karakteristik yang diuraikan sumber dan bersifat interpretatif, sedangkan aspek 13–14 merujuk langsung pada sumber. Rancangan penerapan pada rumpun mata pelajaran PAI disusun penulis sebagai ilustrasi dan belum diuji di kelas.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kerangka Istilah: Pendekatan sebagai Payung

Reksiana (2018) mendefinisikan pendekatan pembelajaran sebagai titik tolak atau sudut pandang terhadap proses pembelajaran yang sifatnya masih sangat umum. Rumusan lain yang ia kutip menyebut pendekatan sebagai seperangkat wawasan yang dipakai secara sistematis sebagai landasan berpikir dalam menentukan strategi, metode, dan teknik untuk mencapai tujuan tertentu. Dalam rumusan ini, pendekatan berada pada tingkat orientasi atau cara pandang, bukan pada tingkat langkah kegiatan. Reksiana juga memaparkan bahwa pendekatan lazim dibedakan menjadi pendekatan berpusat pada guru (*teacher-centered*) dan berpusat pada siswa (*student-centered*), serta menguraikan urutan dari tingkat teratas: model, kemudian pendekatan, disusul strategi, dan paling bawah teknik serta taktik, dengan strategi, metode, teknik, dan taktik dipahami sebagai bagian dari implementasi suatu pendekatan. Ia

mencatat pula bahwa metode dan strategi dalam sebagian literatur dapat dipakai bergantian. Hierarki tersebut karenanya perlu dipahami sebagai pemetaan yang membantu, bukan satu-satunya konvensi yang diterima semua penulis.

Karena pelabelan dalam kepustakaan PAI tidak konsisten (lihat Bagian 1), artikel ini memakai "pendekatan" sebagai istilah payung perbandingan dan menandai status istilah setiap pendekatan pada Tabel 2. Penandaan ini penting karena membandingkan sebuah orientasi (misalnya berpusat pada peserta didik) langsung dengan sebuah model bersintaks (misalnya PBL) sama dengan membandingkan hal yang berbeda tingkat. Konstruktivisme dan humanisme, misalnya, lebih tepat dibaca sebagai teori atau paradigma belajar yang kemudian dipakai sebagai pendekatan (Amina et al., 2025; Firdaus & Mukaffa, 2026), sedangkan PBL dan pembelajaran kooperatif lazim dipandang sebagai strategi atau model dengan beragam tipe (Karman et al., 2024; Syarif et al., 2026).

Karakteristik dan Bukti Sembilan Pendekatan

Perbandingan karakteristik pada aspek landasan, tujuan, dan peran disajikan pada Tabel 2, sedangkan aspek interaksi, metode, kesesuaian materi, sumber daya, kelebihan, keterbatasan, dan penilaian disajikan pada Tabel 3. Bagian berikut menguraikan setiap pendekatan beserta dasar buktinya.

Tabel 2. Perbandingan Aspek 1–4 dan 12: Landasan, Tujuan, Peran Guru, Peran Peserta Didik, dan Status Istilah

Pendekatan	Status istilah	Landasan	Tujuan/fokus	Peran guru	Peran peserta didik
Berpusat pada guru	Orientasi	Pengetahuan dipindahkan dari guru; efisiensi dan kejelasan	Penguasaan isi dan keterampilan dasar	Penjelas, pemberi contoh, pengoreksi	Menyimak, menirukan, berlatih
Berpusat pada peserta didik	Orientasi payung	Pandangan konstruktivis dan humanistik; keterlibatan aktif	Keterlibatan dan kemandirian belajar	Fasilitator, mediator, pembimbing	Menggali, berdiskusi, berefleksi
Kontekstual (CTL)	Pendekatan/model/strategi (tidak seragam)	Konstruktivisme; belajar bermakna dalam konteks	Keterkaitan materi dengan kehidupan	Penghubung konteks, pemodel, pemandu refleks	Mengaitkan, menggali, berkolaborasi
Konstruktivis	Teori/paradigma belajar	Pengetahuan sebagai konstruksi aktif	Pemahaman yang dibangun sendiri	Penggali konsepsi awal, perancang tantangan	Menyusun dan merevisi pemahaman
Saintifik	Pendekatan (Kurikulum 2013)	Metode ilmiah; penalaran	Nalar dan keterampilan proses	Penyedia stimulus, pembimbing penalaran	Mengamati, menanya, menalar
Humanistik	Teori/aliran yang dipakai sebagai pendekatan	Psikologi humanistik; potensi manusia utuh	Penghayatan, karakter, potensi diri	Pendamping empatik, teladan	Subjek yang mengembangkan potensi
Berbasis masalah (PBL)	Model/strategi	Belajar dari masalah autentik	Pemecahan masalah dan nilai	Penyaji masalah, pembimbing penyelidikan	Menyelidiki dan menyusun solusi
Kooperatif/kolaboratif	Strategi/model	Interaksi sosial dalam belajar	Kerja sama dan hasil bersama	Pengatur kelompok, pemantau	Saling membantu dan bertanggung jawab
Berdiferensiasi	Pendekatan	Kesiapan, minat, dan profil belajar	Pemenuhan kebutuhan beragam	Pemeta profil, perancang variasi	Memilih jalur dan produk

Sumber: sintesis penulis dari Reksiana (2018), Amina et al. (2025), Firdaus & Mukaffa (2026), Mualifah et al. (2026), Hardiansyah et al. (2025), dan sumber lain pada Tabel 1.

Tabel 3. Perbandingan Aspek 5–11: Interaksi, Metode/Model, Kesesuaian Materi, Sumber Daya, Kelebihan, Keterbatasan, dan Penilaian

Pendekatan	Interaksi; metode/model lazim	Kesesuaian materi PAI	Waktu/sumber daya	Kelebihan	Keterbatasan	Penilaian sesuai
Berpusat pada guru	Satu arah dengan tanya jawab; ceramah, demonstrasi, latihan	Bacaan, tata cara ibadah, informas dasar	Hemat waktu dan sarana	Jelas dan efisien	Ruang dialog sempit; pemahamar dangkal bila dipakai tunggal	Tes lisan/tulis, unjuk kerja
Berpusat pada peserta didik	Dialog dan kerja kelompok; PBL, inkuiri, kooperatif	Materi yang dapat diperdalam, dialog hukum, nilai	Sedang; perlu media dan waktu diskusi	Keterlibatan dan kemandirian	Arahan keilmuan dapat longgar	Proyek, portofolio, rubrik
Kontekstual (CTL)	Observasi, diskusi, refleksi; tujuh unsur CTL	Fikih muamalah, akhlak sosial	Lebih lama; perlu konteks dan persiapan	Kebermaknaan	Konteks belun tentu mewakil seluruh materi	Asesmen autentik
Konstruktivis	Dialog, pemecahan masalah; diskusi, eksplorasi	Konsep akidal dan nilai yang dikaji ulang	Lebih lama; perlu pemantik dan sumber	Pemahaman aktif	Konstruksi keliru bila tidak dikoreksi	Tugas penjelasan, jurnal refleksi
Saintifik	Mengamati dan mencoba; lima tahap ilmiah	SKI dan materi yang dapat dianalisis dari sumber	Perlu bahan pengamatan dan waktu	Nalar ilmiah	Tidak cocok untuk semua materi; tahap dapat menjad rutinitas	Laporan proses, presentasi
Humanistik	Dialog, cerita, refleksi; keteladanan	Akhlak, penghayatan, kisah teladan	Perlu waktu dialog dan ruang aman	Penghayatan dan karakter	Capaian sulit diuku	Jurnal, observasi sikap, refleksi
Berbasis masalah (PBL)	Diskusi kasus kelompok; model bersintaks	Akhlak dan kasus sosial	Lebih lama; perlu masalah yang baik	Relevansi dan berpikir kritis	Beban waktu dan bimbingan	Rubrik solusi dan proses
Kooperatif/kolaboratif	Diskusi dan tugas kelompok; berbagai tipe	Bacaan, hafalan, diskusi bersama	Perlu pengelolaan kelompok	Keterampilan sosial, dukungan sebaya	Dominasi anggota tertentu	Penilaian individu dan kelompok
Berdiferensiasi	Tugas berjenjang, pilihan produk; asesmen awal, pengelompokan fleksibel	Membaca Al-Qur'an dan kelas heterogen	Persiapan berat; perlu asesmen awa	Keadilan layanan	Beban guru dan manajemen kelas	Penilaian proses dan produk berjenjang

Sumber: sintesis penulis dari uraian pada Bagian 3.2 dan sumber pada Tabel 1; penilaian bersifat deskriptif dan tidak berskor.

Pendekatan berpusat pada guru. Pendekatan ini menempatkan guru sebagai sumber dan pengendali utama informasi serta jalannya kegiatan, dan sering diwujudkan melalui ceramah, demonstrasi, atau latihan terbimbing (Reksiana, 2018). Kekuatannya adalah kejelasan dan efisiensi, terutama untuk materi informatif atau keterampilan yang perlu dicontohkan, seperti bacaan surah pendek dan tata cara wudu; kelemahannya adalah sempitnya ruang eksplorasi dan dialog serta risiko pemahaman yang dangkal bila dipakai tunggal. Bukti yang ada bersifat kontekstual. Grahmayanuri et al. (2024) melaporkan bahwa ceramah bertahan karena kebutuhan siswa akan pemaparan yang jelas, perannya sebagai pembuka materi, dan fasilitas yang kurang memadai, serta dipadukan dengan tanya jawab, demonstrasi, dan presentasi kelompok. Nurhayati et al. (2026), pada satu kelas SMPIT, mengaitkan dominasi ceramah dengan siswa yang pasif dan kurang fokus, sedangkan diskusi kelompok, tanya jawab, dan media audiovisual meningkatkan perhatian. Kedua temuan tidak saling bertentangan: persoalannya tampak bukan pada ceramah itu sendiri, melainkan pada apakah ia dipakai tunggal atau diperkaya interaksi. Buku praktik Lemov (2021) yang memuat 63 teknik mengajar juga menunjukkan bahwa pengajaran yang dipimpin guru dapat dirancang dengan repertoar teknik yang kaya, bukan sekadar penyampaian satu arah. Meski demikian, kedua studi PAI tersebut menjelaskan alasan dan dampak yang dipersepsikan pada konteks tertentu, bukan efektivitas relatifnya terhadap pendekatan lain.

Pendekatan berpusat pada peserta didik. Menurut Reksiana (2018), pendekatan ini menunjukkan dominasi peserta didik selama kegiatan pembelajaran, dengan guru sebagai fasilitator, mediator, dan pembimbing. Ia merupakan orientasi payung; PBL, inkuiri, dan pembelajaran kooperatif sering ditempatkan di bawahnya. Wahdini dan Haris (2025) menyatakan bahwa praktik di banyak lembaga pendidikan Islam masih didominasi pendekatan berpusat pada guru yang cenderung doktrinal, dan menyimpulkan bahwa pendekatan berpusat pada peserta didik berkontribusi pada berpikir kritis dan nilai moderasi; namun sintesis ke-30 artikel yang disebut tidak dirinci sehingga klaim efektivitasnya belum dapat dinilai dari artikel itu sendiri. Kadafi dan Ulpah (2023) merangkum kajian kurikulum pendidikan tinggi Islam dan menyebut metode berpusat pada mahasiswa seperti bercerita, dialog kritis, demonstrasi, refleksi, dan studi lapangan, disertai masih banyaknya hambatan implementasi. Studi kualitatif Aryani et al. (2024) di Indonesia dan Bangladesh menemukan bahwa pendekatan ini menumbuhkan sikap hormat dan berpikir kritis, tetapi efektivitasnya dibatasi oleh ketergantungan pada metode konvensional, sumber daya yang terbatas, dan persiapan guru yang kurang. Hermawan et al. (2024) mengembangkan model literasi religius berbasis pendekatan ini pada mata kuliah PAI, tetapi abstraknya tidak melaporkan hasil spesifik. Susetyo dan Syahidin (2026) mengajukan model naratif Qur'ani dan mengakui bahwa dampaknya masih proyeksi teoretis. Pada PAI, otoritas sumber dan bimbingan guru tetap diperlukan agar kebebasan eksplorasi tidak kehilangan arahan keilmuan.

Pendekatan kontekstual (CTL). CTL mengaitkan materi dengan situasi dunia nyata peserta didik. Mualifah et al. (2026) merangkum tujuh unsurnya, yaitu konstruktivisme, pertanyaan, penelusuran, komunitas belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian autentik, serta mencatat kebutuhan waktu yang lebih panjang, persiapan guru yang lebih matang, dan sarana yang memadai. Pendekatan ini memiliki bukti kuasi-eksperimental paling banyak di antara pendekatan yang dikaji, tetapi dengan catatan. Putri dan Subando (2025) melaporkan dua kelas SD masing-masing 20 siswa dengan uji *t* yang menghasilkan t hitung 5,75 lebih besar dari t tabel 2,02 dan menyimpulkan CTL efektif; sampelnya kecil, hanya satu sekolah, dan abstrak menyebut tes sebelum dan sesudah perlakuan sementara analisis yang dilaporkan tampak memakai tes akhir. Purba dan Alawiyah (2026) memakai rancangan *pretest-posttest* dengan kelas kontrol di SMP negeri dan melaporkan rata-rata kelas eksperimen naik dari 46,25 menjadi 60,35 serta berbeda signifikan dari kelas kontrol setelah perlakuan. Konsistensi arah temuan kedua studi menguatkan dugaan manfaat CTL pada hasil belajar, tetapi Mualifah et al. (2026) sendiri merekomendasikan penelitian kuasi-eksperimental lanjutan.

Pendekatan konstruktivis. Konstruktivisme pada dasarnya adalah teori atau paradigma belajar yang dipakai sebagai pendekatan. Amina et al. (2025), pada tingkat abstrak, menggambarkannya sebagai pandangan bahwa pengetahuan merupakan hasil konstruksi aktif peserta didik melalui pengalaman, interaksi, dan refleksi, serta menyatakan bahwa pendekatan ini mengubah pembelajaran PAI yang dogmatis menjadi lebih partisipatif. Pengetahuan awal peserta didik menjadi titik berangkat, dan kesalahan konsep dipandang sebagai bahan belajar. Karena hanya abstrak yang dapat dibaca, dasar empiris klaim dampaknya pada berpikir kritis dan hasil belajar tidak dapat dinilai dalam kajian ini. Dalam PAI, penalaran penulis menunjukkan bahwa batas konstruksi pribadi terhadap ketentuan yang bersumber dari wahyu perlu dijelaskan secara tegas, dan konstruksi yang keliru perlu dikoreksi guru.

Pendekatan saintifik. Pendekatan saintifik dikenal luas dalam Kurikulum 2013. Aini (2023), pada tingkat abstrak, menyebutnya pendekatan yang memberi kesempatan peserta didik mengeksplorasi dan mengelaborasi materi serta mengaktualisasikan kemampuan melalui kegiatan yang dirancang guru, sehingga mereka aktif, mandiri, dan berpikir kritis. Pendekatan ini lazim dikaitkan dengan kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, dan mengomunikasikan; rincian tahap tersebut tidak ditelusuri dari sumber primer dalam kajian ini dan disebut sebagai gambaran umum. Keterbatasannya pada PAI ialah bahwa tidak semua materi, misalnya yang bersifat dogmatis-normatif atau sakral, cocok diperlakukan sebagai objek pengamatan empiris, dan tahap-tahapnya dapat menjadi rutinitas

administratif. Sumber yang dibaca bersifat konseptual sehingga bukti empiris pendekatan ini untuk PAI belum dapat dilaporkan.

Pendekatan humanistik. Humanisme berasal dari teori belajar dan psikologi yang kemudian dipakai sebagai pendekatan. Firdaus dan Mukaffa (2026), melalui studi kepustakaan, menempatkan manusia sebagai individu yang memiliki potensi, kebebasan, kesadaran diri, dan kemampuan berkembang melalui pengalaman belajar bermakna, dengan perkembangan yang dipahami menyeluruh pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Fahira (2026) menelaah penerapan pendekatan humanistik pada pengembangan kurikulum PAI untuk menumbuhkan nilai kemanusiaan dan memandang peserta didik sebagai pribadi bebas yang mengembangkan potensinya melalui pengalaman dan pemahaman diri. Guru berperan sebagai pendamping empatik dan teladan. Kelebihannya adalah perhatian pada penghayatan dan karakter; keterbatasannya, indikator capaian sulit diukur dan penekanan pada kebebasan perlu diseimbangkan dengan ketentuan syariat dan bimbingan guru. Firdaus dan Mukaffa (2026) menyimpulkan bahwa pendekatan ini relevan dengan tujuan pendidikan Islam sekaligus menganjurkan penelitian empiris lanjutan, sehingga bukti saat ini berstatus konseptual.

Pendekatan berbasis masalah (PBL). PBL lebih tepat disebut model atau strategi di bawah orientasi berpusat pada peserta didik. Syarif et al. (2026) menyebutnya model yang mengaitkan materi dengan masalah kehidupan nyata agar nilai Islam dapat dipahami dan diinternalisasi lebih bermakna. Mereka memakai desain korelasional dengan angket pada 79 siswa kelas X, analisis korelasi dan regresi, dan menyimpulkan adanya pengaruh PBL terhadap pembentukan akhlak (signifikansi di bawah 0,05). Karena desainnya korelasional berbasis angket, hasil itu menunjukkan hubungan statistik dan tidak dapat dibaca sebagai bukti sebab-akibat. Di luar PAI, meta-analisis Yanto et al. (2026) atas 25 studi melaporkan efek gabungan tinggi (1,33; selang kepercayaan 95% 0,58–2,08) pada keterampilan pemecahan masalah sains tanpa perbedaan signifikan menurut jenjang pendidikan. Temuan tersebut memberi alasan untuk menaruh perhatian pada PBL, tetapi tidak dapat dialihkan begitu saja ke pembentukan akhlak dalam PAI karena tujuan, materi, dan ukuran hasilnya berbeda.

Pendekatan kooperatif/kolaboratif. Pembelajaran kooperatif lazim dipandang sebagai strategi atau model dengan berbagai tipe, bukan orientasi umum. Karman et al. (2024) mencirikannya sebagai kegiatan berbasis kelompok yang menumbuhkan suasana interaktif dan komunikatif, berbeda dari metode konvensional yang dinilai berpotensi menghambat kreativitas; ini merupakan posisi penulisnya. Ketiga studi kuasi-eksperimen yang tersedia memiliki cakupan terbatas. Karman et al. melaporkan kenaikan rata-rata nilai dari 70,00 menjadi 77,15 pada model *Start from Reading* di mata kuliah tafsir, tetapi abstrak menjelaskannya sebagai perbandingan pra-uji dan pasca-uji sehingga perbandingan dengan kelompok kontrol tidak dapat dinilai, dan konteksnya perguruan tinggi. Adriantoni (2022) membandingkan dua teknik kooperatif di SMA dan melaporkan teknik *Power of Two* (rata-rata 80,53) lebih tinggi daripada *Listening Team* (73,6) dengan beda signifikan; temuan ini membandingkan dua teknik kooperatif, bukan pembelajaran kooperatif dengan non-kooperatif. Jamaluddin dan Hayati (2022) melaporkan bahwa model *Group Investigation* secara daring berhubungan dengan motivasi belajar yang tinggi pada PAI dan Pendidikan Karakter. Risiko praktisnya adalah dominasi peserta tertentu dan pembagian beban kerja yang timpang.

Pendekatan berdiferensiasi. Pembelajaran berdiferensiasi menyesuaikan konten, proses, dan produk dengan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik sehingga berfungsi sebagai pendekatan yang memayungi pilihan strategi dan metode. Enam studi kasus kualitatif tersedia pada konteks PAI. Hardiansyah et al. (2025) menggambarkan diferensiasi berdasarkan kemampuan membaca Al-Qur'an, gaya belajar, dan minat pada satu kelas VI SD Islam, dan menyimpulkan peningkatan motivasi serta karakter religius yang tidak dapat digeneralisasi. Hazyimara et al. (2024) menemukan pelaksanaan yang sistematis pada perencanaan (asesmen diagnostik, tujuan, alur belajar, modul ajar), pelaksanaan, dan

evaluasi di satu SMA. Nurlaili et al. (2023) melaporkan bahwa multimedia membantu guru mengenali perbedaan siswa dan membuat siswa lebih aktif. Majid dan Najib (2025) mengaitkan diferensiasi konten, proses, dan produk dengan motivasi, berpikir kritis, dan karakter. Gambaran lebih berimbang muncul dari Ghani et al. (2025), yang menemukan bahwa pada tiga SD di Bandung diferensiasi baru dimulai dengan tingkat kematangan beragam, meningkatkan keterlibatan dan motivasi, tetapi tidak konsisten karena keterbatasan waktu, sumber daya, dan manajemen kelas, dengan asesmen akhir yang masih sering seragam. Napisya et al. (2026) juga melaporkan penerapan yang belum sepenuhnya efektif akibat terbatasnya pemahaman guru, waktu, fasilitas, dan dukungan lembaga. Kajian-kajian ini serempak menunjuk pada prasyarat kompetensi guru dan dukungan sekolah.

Landasan Filosofis dan Pedagogis

Landasan pendekatan pembelajaran PAI dapat dibaca pada dua lapis. Lapis pertama adalah landasan keislaman. Hidayani et al. (2026), pada tingkat abstrak, merangkum pendekatan dalam pendidikan Islam yang mencakup hikmah, *mau'izhah hasanah*, *uswah hasanah*, kontekstual, dan integratif, bersama prinsip komunikasi Qur'ani yang menekankan kebenaran, kelembutan, dan penghormatan. Rujukan ayat pada kategori ini, misalnya QS. an-Nahl [16]: 125 untuk hikmah dan nasihat yang baik serta QS. al-Ahzab [33]: 21 untuk keteladanan, disebut berdasarkan nomor surah dan ayat dan perlu diperiksa pada mushaf oleh pembaca. Pada tataran kebijakan, Nursiah et al. (2024) menempatkan pembelajaran PAI dalam Kurikulum Merdeka sebagai upaya mendorong berpikir kritis dan relevansi dengan tetap menekankan iman, takwa, keterampilan, dan akhlak.

Lapis kedua adalah landasan teori belajar. Pendekatan berpusat pada guru lazim bersandar pada pandangan bahwa pengetahuan dipindahkan dari yang tahu kepada yang belum tahu sehingga kejelasan penjelasan menjadi kunci. Konstruktivisme berpandangan bahwa pengetahuan dibangun aktif oleh peserta didik (Amina et al., 2025), sedangkan humanisme menekankan potensi, kebebasan, dan perkembangan utuh manusia pada ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik (Firdaus & Mukaffa, 2026). CTL, PBL, dan pembelajaran kooperatif dapat dipandang sebagai penjabaran pandangan tersebut pada tataran strategi dan model. Pemetaan ini merupakan penalaran penulis atas karakteristik yang diuraikan sumber.

Kedua lapis tidak saling meniadakan. Susetyo dan Syahidin (2026) mengusulkan sintesis antara pedagogi naratif Qur'ani dan pembelajaran berpusat pada peserta didik dengan alasan bahwa pembelajaran berpusat pada peserta didik berisiko kehilangan landasan religius dan etis bila tidak dipadukan dengan nilai-nilai Qur'ani, meskipun efektivitas modelnya belum diuji. Implikasinya, pemilihan pendekatan dalam PAI bukan sekadar soal teknik mengajar, tetapi juga menyangkut tujuan: penguasaan pengetahuan, pembentukan sikap, atau pembiasaan ibadah.

Kekuatan Bukti dan Pola Perbandingan

Tabel 4 merangkum desain bukti terkuat yang tersedia untuk setiap pendekatan beserta catatan kehati-hatiannya. Seperti dinasihatkan oleh pendekatan sintesis bukti (Hattie, 2023), tabel ini dibaca sebagai peta kekuatan dan kelemahan bukti, bukan sebagai peringkat.

Tabel 4. Perbandingan Aspek 13–14: Dasar Bukti dan Catatan Kehati-hatian

Pendekatan	Desain bukti terkuat	Temuan yang dilaporkan penulis	Catatan kehati-hatian
Berpusat pada guru	Kualitatif; deskriptif kualitatif satu kelas	Ceramah bertahan karena kebutuhan pemaparan jela dan keterbatasan fasilitas (Grahmayanuri et al., 2024) dominasi ceramah dikaitkan dengan siswa pasif, metod interaktif meningkatkan perhatian (Nurhayati et al. 2026)	Menjelaskan alasan pemilihan dar persepsi pada konteks tertentu; tidak ad perbandingan terkontrol
Berpusat pada peserta didik	Tinjauan pustaka; kualitatif lintas negara; model konseptual	Menumbuhkan sikap hormat dan berpikir kritis, terbata oleh metode konvensional, sumber daya, dan kesiapar guru (Aryani et al., 2024); model Qur'ani belum diu (Susetyo & Syahidin, 2026)	Sintesis 30 artikel pada Wahdini & Hari (2025) tidak dirinci; klaim efektivita belum dapat dinilai
Kontekstual (CTL)	Kuasi-eksperimen (2 studi)	Kelas CTL unggul: rata-rata 46,25 ke 60,35 (Purba & Alawiyah, 2026); t hitung 5,75 > t tabel 2,02 (Putri & Subando, 2025)	Sampel kecil, satu sekolah ketidaksesuaian desain pra–pasca dar analisis pada Putri & Subando; kuasi eksperimen lanjutan dianjurkan (Mualifa et al., 2026)
Konstruktivis	Kajian pustaka (abstrak)	Mengubah PAI dogmatis menjadi lebih partisipatif (Amina et al., 2025)	Dasar empiris klaim dampak tidak dapat dinilai
Saintifik	Kajian konseptual (abstrak)	Memberi kesempatan eksplorasi sehingga siswa aktif dan berpikir kritis (Aini, 2023)	Bukti empiris untuk PAI belum terverifikasi dalam kajian ini
Humanistik	Studi kepustakaan	Relevan dengan tujuan pendidikan Islam; kajian empiri lanjutan dianjurkan (Firdaus & Mukaffa, 2026; Fahira 2026)	Status bukti konseptual
Berbasis masalah (PBL)	Korelasional (PAI) meta-analisis (non PAI)	Hubungan signifikan PBL dengan pembentukan akhlal pada 79 siswa (Syarif et al., 2026); efek gabungan 1,3 pada pemecahan masalah sains (Yanto et al., 2026)	Korelasi bukan sebab-akibat; meta-analisi di luar PAI sehingga tidak dapa digeneralisasi
Kooperatif/ kolaboratif	Kuasi-eksperimen (3 studi)	*Power of Two* 80,53 vs *Listening Team* 73,((Adriantoni, 2022); rata-rata tafsir 70,00 ke 77,1 (Karman et al., 2024); *Group Investigation* daring da motivasi tinggi (Jamaluddin & Hayati, 2022)	Studi pertama membandingkan dua teknil kooperatif, bukan kooperatif vs non kooperatif; studi tafsir pra–pasca d perguruan tinggi
Berdiferensiasi	Studi kasus kualitatif (6 studi)	Meningkatkan motivasi dan karakter religiu (Hardiansyah et al., 2025), keterlibatan (Ghani et al. 2025), motivasi dan berpikir kritis (Majid & Najib 2025); pelaksanaan belum konsisten atau belum efekti (Ghani et al., 2025; Napisya et al., 2026)	Konteks tunggal; tidak dapat digeneralisasi; tanpa pembanding

Sumber: pengolahan penulis dari sumber yang tercantum pada kolom temuan.

Empat pola dapat dibaca dari perbandingan ini. *Pertama*, kekuatan bukti tidak setara. Hanya CTL dan pembelajaran kooperatif yang memiliki studi kuasi-eksperimen dalam sumber yang dikaji, dan keduanya bermasalah dalam hal ukuran sampel, konteks, atau kelengkapan pelaporan; selebihnya berupa studi kasus, studi korelasional, kajian pustaka, atau kajian konseptual. Satu-satunya meta-analisis berasal dari luar PAI. Karena itu, artikel ini tidak dapat menyatakan pendekatan mana yang lebih efektif.

Kedua, pendekatan berbeda pada sumbu yang berbeda, bukan pada satu skala baik–buruk. Pendekatan berpusat pada guru unggul dalam efisiensi dan kejelasan untuk materi informatif atau keterampilan yang perlu dicontohkan, sedangkan pendekatan berpusat pada peserta didik, kontekstual, dan berbasis masalah menawarkan keterlibatan dan kebermaknaan dengan harga waktu dan persiapan yang lebih besar. Pendekatan humanistik dan berdiferensiasi menyoroti penghayatan dan keadilan layanan, tetapi mensyaratkan kompetensi guru dan asesmen yang lebih rumit.

Ketiga, pendekatan sering dipadukan dalam praktik. Temuan Grahmayanuri et al. (2024) tentang ceramah yang dipadukan dengan tanya jawab, demonstrasi, dan presentasi kelompok, serta temuan Nurhayati et al. (2026) tentang peralihan ke metode interaktif, memperlihatkan bahwa dikotomi guru-pusat versus siswa-pusat lebih tepat dipandang sebagai kontinum. *Keempat*, kesesuaian dengan tujuan lebih menentukan daripada label. Bila tujuannya keterampilan ibadah praktis, penjelasan dan teladan guru sering diperlukan; bila tujuannya penghayatan nilai, pendekatan dialogis, kontekstual, atau berbasis masalah lebih mungkin relevan; bila kelas sangat heterogen, diferensiasi patut dipertimbangkan.

Penalaran ini merupakan penalaran penulis berdasarkan karakteristik pendekatan dan bukan temuan empiris.

Implikasi Penerapan pada Rumpun Mata Pelajaran PAI

Tabel 5 memuat rancangan ilustratif untuk jenjang SMP/MTs pada empat rumpun mata pelajaran. Rancangan disusun penulis berdasarkan karakter materi dan uraian pada Bagian 3.2; rancangan tersebut belum diuji di kelas dan bukan hasil penelitian. Pilihan pendekatan dimaksudkan sebagai kombinasi, bukan penerapan tunggal.

Tabel 5. Rancangan Ilustratif Penerapan Pendekatan pada Empat Rumpun Mata Pelajaran PAI

Rumpun (materi contoh)	Pendekatan terpilih	Alasan	Aktivitas utama dan penilaian
Al-Qur'an Hadis (QS. al-'Asr)	Berpusat pada guru (pemodelan bacaan), dipadukan kooperatif dan berdiferensiasi	Ketepatan bacaan memerlukan contoh langsung kelompok sebaya membantu latihan; diferensias menjawab kemampuan membaca yang beragan sebagaimana dilaporkan sebagai praktik guru pada stud kasus Hardiansyah et al. (2025)	Guru memodelkan makhraj dar tajwid; asesmen awal membentuk tig kelompok kemampuan; latiha berpasangan dengan lembar cek unjuk kerja membaca dengan rubrik
Akidah Akhlak (akhlak jujur)	Berbasis masalah, dipadukan humanistik dan kisah	Masalah nyata memberi konteks bagi nilai; dialo menghargai pengalaman peserta didik; kisah membant keterlibatan emosional (diusulkan secara konseptua oleh Susetyo & Syahidin, 2026); bukti PBL bersifa korelasional (Syarif et al., 2026) sehingga tidal dijadikan dasar pasti	Kasus (misalnya menyontek); analisis nilai dan dalil; alternatif sikap presentasi dan dialog; refleksi pribadi rubrik analisis kasus dan jurna refleksi
Fikih (zakat fitrah)	Kontekstual, dipadukan berpusat pada guru untuk penjelasan hukum	Ketentuan pokok memerlukan penjelasan akurat dar guru; kebermaknaan dibangun lewat praktik d lingkungan; CTL memerlukan waktu dan persiapa lebih besar sehingga cakupannya dibatasi (Mualifah e al., 2026)	Guru menjelaskan dalil; wawancar terarah dengan pengurus zakat simulasi perhitungan dan penyaluran tes tertulis dan unjuk kerja
SKI (masyarakat Madinah masa Nabi saw.)	Konstruktivis dan saintifik, dipadukan kooperatif; unsur humanistik pada penarikar teladan	Materi sejarah dapat dianalisis dari sumber; kerj kelompok melatih dialog; pelajaran moral perl ditautkan pada penghayatan; bukti empiris belun tersedia sehingga rancangan berupa dugaan yang perl diuji	Menulis pengetahuan awal mengamati kutipan sumber merumuskan pertanyaan; analisis kelompok; klarifikasi guru; rubri analisis sumber dan refleksi

Sumber: rancangan penulis; rujukan pada kolom alasan menunjukkan dasar karakteristik pendekatan, bukan bukti bahwa rancangan tersebut efektif.

Kerangka Keputusan Pemilihan Pendekatan

Berdasarkan pola pada Bagian 3.4, Tabel 6 menawarkan kerangka keputusan yang menghubungkan tujuan atau kondisi pembelajaran dengan pendekatan yang mungkin relevan. Kerangka ini adalah hipotesis kerja penulis yang diturunkan dari karakteristik pendekatan dan temuan studi kontekstual, bukan hasil pengujian empiris, dan karena itu perlu diuji melalui penelitian lanjutan.

Tabel 6. Kerangka Keputusan Pemilihan Pendekatan Pembelajaran PAI (Hipotesis Kerja)

Tujuan atau kondisi	Pendekatan yang mungkin relevan	Alasan dan syarat
Keterampilan ibadah atau bacaan yang perlu dicontohkan	Berpusat pada guru (pemodelan), dipadukan kooperatif	Ketepatan memerlukan contoh dan koreksi langsung; latihan sebay mendukung; alasan guru mempertahankan ceramah dan demonstras dilaporkan sah (Grahmayanuri et al., 2024)
Ketentuan hukum yang bersumber dari dalil	Berpusat pada guru untuk ketentuar pokok, kontekstual untuk keterkaitan praktik	Akurasi ketentuan tidak diserahkan pada konstruksi pribadi kebermaknaan dibangun lewat konteks, dengan konsekuensi waktu dan persiapan (Mualifah et al., 2026)
Penghayatan nilai dan akhlak	Humanistik, berbasis masalah, kontekstual, dan kisah	Dialog dan kasus nyata; bukti masih konseptual atau korelasional; perlu rubrik sikap dan penegasan batas nilai oleh guru
Analisis peristiwa atau sumber (SKI)	Saintifik, konstruktivis, kooperatif	Sumber dapat diamati dan dianalisis; tahap pembelajaran dijaga agar tidak menjadi rutinitas administratif
Kelas sangat heterogen	Berdiferensiasi	Memerlukan asesmen awal, kompetensi guru, dan dukungar sekolah; pelaksanaan sering terkendala waktu dan sarana (Ghani e al., 2025; Napisya et al., 2026)

Tujuan atau kondisi	Pendekatan yang mungkin relevan	Alasan dan syarat
Materi yang bersifat dogmatis-normatif atau sakral	Bimbingan guru dengan otoritas sumber yang tegas	Pendekatan yang menekankan konstruksi pribadi atau kebebasan perlu dijelaskan batasnya terhadap ketentuan wahyu

Sumber: sintesis penulis; kolom alasan merujuk pada studi kontekstual yang disebutkan.

Implikasi dan Keterbatasan Kajian

Bagi guru PAI, kajian ini menyarankan agar tujuan pembelajaran dipetakan terlebih dahulu sebelum pendekatan dipilih, pendekatan dipadukan secara sadar, dan klaim keunggulan diuji dalam konteks kelas sendiri, misalnya melalui penelitian tindakan kelas. Bagi sekolah dan pengambil kebijakan, pelatihan guru, waktu persiapan, dan kebutuhan sarana perlu dipertimbangkan, sebagaimana disimpulkan oleh Hardiansyah et al. (2025), Ghani et al. (2025), dan Napisya et al. (2026). Bagi peneliti, diperlukan studi lintas pendekatan dengan desain yang jelas, ukuran sampel memadai, dan pelaporan yang transparan, terutama pada PAI jenjang sekolah, termasuk replikasi studi kuasi-eksperimental pada CTL dan pembelajaran kooperatif serta studi eksperimental pada PBL, pembelajaran berdiferensiasi, dan pendekatan humanistik.

Kajian ini memiliki empat keterbatasan. Pertama, sebagian besar sumber dibaca pada tingkat abstrak sehingga rincian metode dan data tidak dapat dinilai penuh. Kedua, desainnya adalah kajian pustaka naratif tanpa protokol tinjauan sistematis, sehingga pencarian tidak dimaksudkan lengkap dan kemungkinan bias seleksi tidak dapat dikesampingkan. Ketiga, sumber berasal dari konteks dan jenjang yang beragam (SD sampai perguruan tinggi), sehingga perbandingan antarstudi harus dibaca hati-hati. Keempat, rancangan penerapan dan kerangka keputusan belum diuji di kelas.

SIMPULAN

Pertama, pendekatan, strategi, model, metode, dan teknik merupakan istilah yang berbeda tingkat: pendekatan adalah titik tolak atau sudut pandang, sedangkan strategi, metode, dan teknik merupakan penjabarannya. Pelabelan CTL, PBL, pembelajaran kooperatif, dan *student-centered learning* dalam literatur PAI belum konsisten sehingga perbandingan harus memperhatikan tingkat istilahnya. Kedua, sembilan pendekatan yang dikaji memiliki karakteristik, peran guru dan peserta didik, kelebihan, serta keterbatasan yang berbeda, dan sebagian lebih tepat dibaca sebagai orientasi, teori belajar, atau strategi/model. Ketiga, landasan pendekatan tersebut berlapis, yakni landasan keislaman dan landasan teori belajar, dan keduanya dapat dipadukan.

Keempat, bukti ilmiah yang tersedia tidak setara dan belum cukup untuk menyatakan satu pendekatan lebih unggul. Kuasi-eksperimen hanya tersedia terbatas untuk pendekatan kontekstual dan kooperatif, bukti PBL pada PAI bersifat korelasional, sedangkan pendekatan lain bertumpu pada studi kasus, kajian pustaka, dan kajian konseptual. Kelima, perbandingan pada 14 aspek menunjukkan bahwa tidak ada pendekatan yang selalu terbaik; pilihan yang tepat bergantung pada tujuan, materi, peserta didik, dan sumber daya, dan praktik yang baik tampak bersifat adaptif dan memadukan pendekatan. Pada rumpun Al-Qur'an Hadis, Akidah Akhlak, Fikih, dan SKI, kombinasi pendekatan dapat dirancang sesuai karakter materi, dengan status sebagai hipotesis kerja yang perlu diuji.

Saran bagi guru adalah menentukan tujuan terlebih dahulu, memilih dan memadukan pendekatan secara sadar, serta mengevaluasi hasilnya di kelas sendiri. Bagi sekolah dan pemangku kebijakan, disarankan menyediakan pelatihan, waktu persiapan, dan sarana yang memadai. Bagi peneliti, disarankan melakukan studi empiris lintas pendekatan pada mata pelajaran PAI dengan desain yang kuat dan pelaporan yang transparan, serta menguji kerangka keputusan pada Tabel 6.

REFERENSI

Adriantoni. (2022). Cooperative method of listening team type and the power of two type in Islamic

religious education learning. *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education, 9*(1), 16–27. https://doi.org/10.17509/t.v9i1.46466

Aini, N. (2023). Pendekatan saintifik dalam pembelajaran pendidikan agama Islam di sekolah. *Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian, dan Inovasi, 3*(2). https://doi.org/10.59818/jpi.v3i2.466

Amina, S., Nurhadi, Nurhayati, Salsabila, P., & Zahratunnisa, A. (2025). Mengenali paradigma konstruktivisme sebagai pendekatan belajar pendidikan agama Islam. *Jurnal Pendidikan Tambusai, 9*(3), 34849–34853. https://doi.org/10.31004/jptam.v9i3.33528

Aryani, S. A., Waston, Mahmudulhasan, Wiranto, E. B., Asroni, A., Fauziah, S., & Yusup, M. (2024). Exploring student-centered learning as a tool to prevent radicalization in Islamic junior schools: A case study of Indonesia and Bangladesh. *Jurnal Pendidikan Agama Islam, 21*(2), 329–345. https://doi.org/10.14421/jpai.v21i2.10492

Fahira, A. (2026). Implementasi pendekatan humanistik dalam pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam untuk menumbuhkan nilai-nilai kemanusiaan. *JRPD (Jurnal Riset Pendidikan Dasar), 9*(1). https://doi.org/10.26618/h7165034

Firdaus, N. F., & Mukaffa, Z. (2026). Analisis teori humanistik dalam pembelajaran pendidikan agama Islam. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11*(2), 218–237. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/download/48167/30939

Ghani, M. I. A., Supriadi, U., & Fakhruddin, A. (2025). Studi eksplorasi penerapan model pembelajaran berdiferensiasi pada pendidikan agama Islam di sekolah dasar. *Didaktika: Jurnal Kependidikan, 14*(3), 4295–4304. https://doi.org/10.58230/27454312.2857

Grahmayanuri, N., Iqbal, M., Harahap, N. A. A., Thamimi, I. M., & Batubara, E. A. (2024). Studi analisis bertahannya metode ceramah pada mata pelajaran pendidikan agama Islam tingkat SMP/MTs. *Jurnal Muara Pendidikan, 9*(1), 189–196. https://doi.org/10.52060/mp.v9i1.2040

Hardiansyah, I. C., 'Afifah, I., & Mardiana, D. (2025). Innovating Islamic religious education methods through differentiated instruction: Enhancing learning motivation and understanding of religious concepts. *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam, 18*(3), 717–740. https://doi.org/10.32832/tawazun.v18i3.21375

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*.

Routledge.

Hazyimara, K., Umar, M. S., & Mardiana, M. (2024). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam pembelajaran pendidikan Al-Islam di SMA Muhammadiyah 2 Sidoarjo. *Studia Religia: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam, 8*(1), 15–28. https://doi.org/10.30651/sr.v8i1.21985

Hermawan, I., Ramdhani, K., Waluyo, K. E., & Bariah, O. (2024). Religious literacy model based on the student-centered learning approach in learning Islamic religious education courses. In *Proceedings of the 5th Borobudur International Symposium on Humanities and Social Science 2023* (pp. 252–262). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-273-6_30

Hidayani, N., Siregar, R., Dalimunthe, R. Y., Pelangi, H., & Batubara, D. S. (2026). Menganalisis pendekatan dan komunikasi pembelajaran dalam pendidikan Islam. *Thiflun: Jurnal Pendidikan Dasar, 4*(1), 17–24. https://doi.org/10.31604/jpd.v4i1.25692

Jamaluddin, J., & Hayati, M. K. (2022). The use of the group investigation type of cooperative learning model when online learning to increase students' learning motivation. *Atthulab: Islamic Religion Teaching and Learning Journal, 7*(2).

Kadafi, M., & Ulpah, M. (2023). Rethinking student-center learning approach in Indonesia's Islamic higher education curriculum: A systematic literature review. *Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan, 21*(3). https://doi.org/10.32729/edukasi.v21i3.1384

Karman, Maslani, Anwar, R., Yudhiantara, R. A., & Djubaedi. (2024). Enhancing student learning outcomes in the Qur'an interpretation course through the implementation of the Start from

Reading (SFR) cooperative learning model. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam, 7*(1). https://doi.org/10.31538/nzh.v7i1.4657

Mualifah, U. R., Hidayah, P., Khafidho, D. N., Alawiyah, N., & Rodianto. (2026). Relevansi model contextual teaching and learning (CTL) terhadap pembelajaran PAI di SMA dalam membentuk karakter peserta didik. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11*(2), 169–182. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/download/52194/30117

Napisya, M., Yusria, & Musa. (2026). Implementasi model pembelajaran berdiferensiasi pada mata pelajaran pendidikan agama Islam untuk meningkatkan motivasi belajar siswa di Sekolah Menengah Pertama Negeri 08 Merangin. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11*(1), 130–142. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/43609

Nurhayati, S., Muzaki, I. A., & Ferianto. (2026). The transformation of Islamic education pedagogy: From lecture-dominated teaching to interactive learning to improve student concentration. *Journal of Indonesian Islamic Studies, 5*(2), 936–948. https://doi.org/10.24256/jiis.v5i2.10865

Nurlaili, Suhirman, & Lestari, M. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi dengan memanfaatkan multimedia pada pembelajaran pendidikan agama Islam (PAI). *Belajea: Jurnal Pendidikan Islam*. http://journal.iaincurup.ac.id/index.php/belajea/article/view/6808

Nursiah, Ratnasari, D., & Bashri, Y. (2024). Pengembangan pembelajaran pendidikan agama Islam dalam Kurikulum Merdeka. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 9*(2), 305–320. https://doi.org/10.23969/jp.v9i2.16088

Purba, C. N. A. P., & Alawiyah, T. (2026). *The effect of the Contextual Teaching and Learning (CTL) strategy on learning outcomes in Islamic religious education for grade VIII students at SMP Negeri 1 Bosar Maligas* [Judul dalam terjemahan Inggris; artikel berbahasa Indonesia]. *Al-Muaddib: Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial dan Keislaman, 11*(3), 232–248. https://doi.org/10.31604/muaddib.v11i3.232-248

Putri, N. N. E., & Subando, J. (2025). Efektivitas model pembelajaran contextual teaching and learning dalam peningkatan hasil belajar siswa pada mata pelajaran pendidikan agama Islam di SD Negeri Ngombakan 01 Kecamatan Polokarto Kabupaten Sukoharjo. *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan, 19*(2), 1239–1252. https://doi.org/10.35931/aq.v19i2.4805

Reksiana. (2018). Diskursus terminologi model, pendekatan, strategi, dan metode pembelajaran pendidikan agama Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam, 15*(2), 199–224. https://doi.org/10.14421/jpai.2018.152-08

Susetyo, M. B., & Syahidin. (2026). Qur'anic narrative learning model (QNLM): An innovative synthesis of Qur'anic narrative-based learning and student-centered learning. *Journal of Islamic Education and Ethics, 4*(2), 148–160. https://doi.org/10.18196/jiee.v4i2.169

Syarif, G. P. K., Syahid, A., Anwar, M. Y., Mustamin, & Wahab, A. (2026). Pengaruh model pembelajaran berbasis masalah terhadap pembentukan akhlak peserta didik kelas X pada mata pelajaran akidah akhlak di MAN 1 Kota Makassar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11*(1), 59–68. https://doi.org/10.23969/jp.v11i01.42376

Wahdini, & Haris, A. (2025). The student-centered learning approach in Islamic religious education as a strategy for preventing radicalism: A systematic literature review. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies), 9*(3), 1792–1794. https://doi.org/10.33751/jhss.v9i3.12965

Yanto, F., Sulistianingsih, M., Erfani, D., Nisa, K., Aini, N., & Dito. (2026). Effectiveness of problem-based learning on science problem-solving skills: A meta-analysis. *Journal of Turkish Science Education, 23*(1), 91–108. https://doi.org/10.36681/tused.2026.005